

Capítulo 13

A educação ao longo da vida na perspectiva do envelhecimento ativo

Novos desafios, novas oportunidades para as estruturas de educação-formação

Cláudia Teixeira Gomes

Doutoranda em sociologia pelo ISCTE-IUL, CIES-IUL (claudia.gomes@letras.ulisboa.pt)

Rosário Mauritti

Socióloga, professora auxiliar do ISCTE-IUL, investigadora do CIES-IUL (rosario.mauritti@iscte.pt)

Resumo

A pesquisa em curso, desenvolvida no âmbito do doutoramento em Sociologia pelo CIES-IUL, baseia-se numa abordagem do envelhecimento ativo que destaca o papel da universidade na orientação de práticas de inclusão de indivíduos em ciclos de vida mais avançados. Neste paper apresentam-se alguns dos resultados obtidos através de um inquérito por questionário junto do universo de alunos com mais de 50 anos de idade inscritos nos vários ciclos de estudo (formais) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2013-2014. Na análise destes dados, considerando o movimento multiforme do fenómeno, procuramos analisar as experiências de envelhecimento ativo na relação dos próprios sujeitos com o desenvolvimento de competências de literacia, de modo a compreender diferentes protagonismos subjacentes à retoma aos contextos de educação-formação nestas idades. A análise desenvolvida permitiu para já posicionar estes alunos em padrões de vida de velhice distintiva, demarcados por condições de vida de grande favorecimento social. Adicionalmente concretiza um primeiro mapeamento de experiências que enquadram a suas escolhas e orientações no retorno ao sistema educativo formal: de *(re)descoberta* de si; de possibilidade de concretização de projetos de vida significativos ou também de alternativa a situações de rotura em ciclos de vida mais avançados (decorrentes de situações de desemprego de longa duração, reforma, perda do cônjuge, etc.).

Palavras-chave: envelhecimento ativo, educação formal, novos seniores/nova idade.

Introdução

O envelhecimento da população tem sido alvo de múltiplos debates, transversais a diferentes domínios científicos e tem constituído uma

preocupação crescente a nível político, sócio-económico, de saúde, de educação e de cidadania.

Frequentemente, o fenómeno tem sido percepcionado mais como uma ameaça em determinado ciclo da vida do indivíduo do que como conquista, desafio e compromisso da sociedade (EC, 2012; Capucha, 2014). E é neste contexto que se gera a necessidade de 'dinâmicas interdependentes' (Rosa, 1996) entre, por um lado, a mudança de vida do ser-social que os indivíduos incorporam mediante processos bio-psicossociais correspondentes ao seu envelhecimento (Ribeiro, 2012; Marques, Batista e Silva, 2012) e, por outro lado, a necessidade de mudança das estruturas sociais (São José e Teixeira, 2014) no sentido de enformar e canalizar as energias de um número crescente de indivíduos competentes, motivados e potencialmente ativos. (Oliveira, 2013; Beggs *et al.*, 2014; Birmingham Policy Commission, 2014)

No conjunto de análises e estudos relativos ao fenómeno do envelhecimento que têm destacado as oportunidades e os desafios colocados às estruturas sociais, constata-se que as abordagens assumem perfis diferenciados, essencialmente orientados para a sua esfera de intervenção, e refletindo a multidimensionalidade dos impactos.

A educação-formação constitui precisamente uma dessas dimensões, cuja análise se afigura elementar para o processo de consciencialização social do fenómeno, crucial para uma resposta ajustada aos princípios orientadores de (boas) práticas, subjacentes ao conceito de envelhecimento ativo.

No contexto geral da oferta formativa, o espaço da universidade, no sentido alargado, concentra um conjunto de atividades geradoras de dinâmicas positivas no território envolvente. Nomeadamente a possibilidade de mobilização comunitária dos cidadãos mais velhos em atividades orientadas para a educação. Para a incorporação de decisões estratégicas investidas na mobilização deste segmento de idades em experiências de educação-formação, cada vez mais, é permitido aos modelos de gestão universitária incorporar na sua missão o ajustamento de condições propícias à participação destes novos públicos. Em conjugação com este alargamento da oferta formativa, também do lado da procura se verifica a existência de segmentos específicos da população sénior que optam por experiências de educação, tal traduzindo-se numa crescente participação dos estratos etários mais avançados (55 a 64 anos de idade) nas estruturas de ensino terciário (OCDE, 2014).

Na articulação entre estes dois eixos — da oferta e da procura de formação — vem-se desenvolvendo um novo debate sobre o binómio envelhecimento ativo — universidade (veja-se a título ilustrativo a iniciativa <http://www.ageingcoimbra.pt/>). Partindo do pressuposto da responsabilidade social universitária e dos impactos organizacionais, educativos, cognitivos e sociais resultantes, destaca-se, em particular, o papel da universidade na orientação de boas práticas para a inclusão social dos indivíduos em ciclos de vida mais avançados.

No âmbito desta problemática geral, a perspetiva que se pretende aprofundar nesta pesquisa toma por referência as preferências e orientações dos próprios alunos. Tal tendo por base dados obtidos através de um inquérito por questionário aplicado on-line ao universo de estudantes com mais de 50 anos de idade, inscritos nos vários ciclos de estudos (formais) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (ano lectivo 2013-2014). Nesta abordagem, considerando o movimento multiforme do fenómeno, procuramos analisar as experiências de envelhecimento ativo na relação destas pessoas com o desenvolvimento de competências de literacia, de modo a compreender diferentes protagonismos subjacentes a essa retoma aos contextos de educação-formação em ciclos de vida mais avançados.

A abordagem desenvolvida não se confina a um modelo assistencial-gerontológico do estudo do envelhecimento (Caradec, 2009). Pelo contrário, parte do pressuposto de que é importante dotar os indivíduos de recursos e oportunidades para prosseguirem a vida em projeto, fazendo escolhas. Ou seja, permitindo desse modo que todos aqueles que pretendam continuar a contribuir com uma intervenção expressiva na sociedade, esta vivenciada pelos próprios como vital para a sua integração, o possam realizar. Desta forma, colmatando desfazamentos entre aquelas que são as suas opções e expectativas através do desenvolvimento de projetos de vida socialmente úteis e o enquadramento de condições de resposta do sistema social.

Parte-se do princípio de que o ser-se ativo nesta fase específica do ciclo da vida espelha as possibilidades de reorientação do tempo de reforma como uma “nova idade” (Tomás, 2003; Moura, 2005), a qual mesmo que condicionada por problemas próprios decorrentes do estado de saúde ou da perda de autonomia progressiva, não exclui inevitavelmente a possibilidade de novas aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades cognitivo-intelectuais (Schneeweis, Skirbekk e Winter-Ebmer, 2012). Nesta linha de argumentação questiona-se ainda

a pertinência da idade como uma categoria normativa, orientadora de práticas e de representações sociais.

Educação ao longo da vida na perspectiva do envelhecimento ativo: propostas de conceptualização

O quadro conceptual proposto no presente estudo assenta em três eixos de análise. Num primeiro enquadramento analisam-se os impactos e os desafios assumidos pela Universidade nas configurações de *lifelong learning*, evidenciando-se a capacidade das estruturas sociais face à possibilidade de dinamizar formas de participação ativa dos cidadãos mais velhos num espaço de partilha intergeracional (Caramujo e Ferreira, 2007; Alves, 2010; Schneeweis, Skirbekk e Winter-Ebmer, 2012). Um segundo eixo de análise equaciona as referidas experiências destes cidadãos na sua relação com o desenvolvimento de competências de literacia (Ávila, 2008; OCDE 2014), variáveis de acordo com as estruturas educativas, de forma a compreender diferentes protagonismos subjacentes a essa retoma aos contextos de educação-formação nos ciclos de vida mais avançados (Chamahian, 2009). O terceiro eixo de análise objetiva a caracterização das orientações valorativas que informam as escolhas pela atualização e prosseguimento de actividades educativas e de formação e a sua importância na vida quotidiana dessas pessoas com mais de 50 anos de idade.

No fundo, visa-se a compreensão das *forças* subjacentes ao fenómeno do envelhecimento num equilíbrio entre aqueles que são os contextos de educação-formação, as práticas de responsabilidade social universitária e as dinâmicas de envelhecimento ativo, num quadro de intervenção marcado pela dicotomia entre a vertente cultural e de cidadania em relação com a vertente funcional e económica. No plano propriamente individual, e de acordo com a orientação e o sentido que os indivíduos, com os seus recursos próprios e possibilidades estruturais de atuação, atribuem à formação-educação, o envelhecimento ativo assumirá diferentes contornos (Chamahian, 2009).

Segundo Viriot-Durandal (2003) o tempo que antecede a fase da reforma e o desempenho do papel social de reformado, constitui, em muitos casos, um momento privilegiado de adesão à formação ou educação, observando-se nestes momentos mecanismos de reconversão, fenómenos de recomposição de papéis perante a actividade económica e alteração daquele que é o estatuto de reformado em diferentes

esferas (públicas e privadas) e contextos (social, político, cultural). Entre os vários tipos de reconversão observados, constata-se que alguns reformados — especialmente de segmentos melhor posicionados da estrutura social — deixaram de se limitar a viver de ‘reformas úteis’, investindo antes na sua reconversão em ‘reformas significativas’. Nomeadamente utilizando o tempo da reforma para a sua própria formação. Nestas orientações combinam a concretização de projetos de vida interrompidos em ciclos de vida anteriores, harmonizando a sua necessidade de relação cultural e intelectual da educação, com a necessidade de ocupação, ou ainda a possibilidade de reconversão profissional ou social em ciclos de vida mais avançados (Moura, 2005).

Envelhecimento ativo: quadros conceptuais

O envelhecimento e os seus efeitos psicossociais, económicos, demográficos (entre outros) tem constituído um tema com presença crescente em diferentes domínios científicos, sendo alvo de debates aprofundados dado o alcance multifacetado, em diferentes escalas e dimensões, dos seus impactos nas sociedades modernas (OECD, 2014). Portugal não é excepção. Na sua essência, o envelhecimento da população é uma evidência demográfica explicada por um conjunto articulado de novos comportamentos sociais, ligados à progressiva diminuição do número de filhos por mulheres, aos saldos migratórios negativos e à diminuição da população em geral considerando as baixas taxas de natalidade (Rosa, 2002), bem como ao aumento da esperança média de vida à nascença e aos 65 anos (Machado, 2007).

Se, por um lado, o envelhecimento demográfico ao reflectir o prolongamento de vida de um crescente número de cidadãos traduz uma das maiores conquistas da modernidade avançada, ele não deixa também de manifestar nas experiências concretas daqueles que o vivenciam um conjunto significativo de desigualdades nas fases mais avançadas do ciclo da vida (Mauritti, 2004). Certo é que o envelhecimento constitui hoje um dos traços característicos e incontornável das sociedades, constituindo como tal um novo desafio para a coesão, que enforma em si mesmo um conjunto de oportunidades e de novos reptos para as estruturas sociais.

O conceito de envelhecimento tem vindo a adotar um conjunto de quadros conceptuais diferenciados, parcialmente interligados, que tendem a integrar uma perspectiva histórica naquela que tem sido a configuração de políticas orientadas para este fenómeno social (principalmente

ao nível dos países da UE e da OCDE). Um dos primeiros contributos para a definição desse quadro conceptual foi o *Vienna International Plan of Aging* (United Nations, World Assembly on Aging — Vienna, 1982) o qual se destacou pela identificação de impactos do envelhecimento no desenvolvimento das sociedades e, consequentemente, na importância de uma acção global concertada (nas diferentes esferas: saúde, protecção social, habitação, meio ambiente, família, bem-estar social, rendimentos, emprego e educação), orientada para as gerações mais velhas e para aquelas que vão envelhecendo. Este ‘marco’ na definição conceptual do envelhecimento ativo acaba por reconhecer que aquele não constitui um tema exclusivo das pessoas mais velhas, mas é um assunto de cidadania que diz respeito a todos (indivíduos e instituições sociais).

Em inícios da década de 90, paralelamente a um efusivo processo de globalização económica e social da Europa, o papel das políticas públicas vem materializar aquele que constitui o conjunto de estratégias orientadas para a inclusão dos cidadãos mais vulneráveis da sociedade da informação (ainda que em muitos casos não se fizesse referência directa, as pessoas ‘*mais velhas*’ integravam este grupo de potenciais excluídos). Destacam-se neste conjunto de medidas três momentos-chave:

- o Tratado de Maastricht, em 1992/93: orientação de políticas e estratégias de ajustamento fiscal das pensões de reforma e o aumento da idade de reforma, em coexistência com o papel de destaque do *life-long learning* como um dos eixos principais da competitividade, do crescimento económico e coesão social preconizados neste acordo;
- o Relatório Bangemann, em 1994: naquela que foi a sua orientação para a educação-formação da população em geral face à emergência da sociedade da informação e a prioridade de preparar todos os cidadãos para o incremento tecnológico na esfera pessoal, social e profissional;
- o Relatório Blankert, em 1997: também orientado para a emergência da sociedade da informação considerando os impactos daquela que seria uma nova realidade económica e de mudança social em combinação com os ‘inibidores éticos’ e implicações sociais.

É já em finais da década de 90 que o tema do envelhecimento começa a integrar matéria política (com um considerável impulso de estudos académicos e de projectos de investigação orientados para o fenómeno), onde o *UN International Year of Older Persons* (1999), com a comunicação da

Comissão Europeia *'Towards a Europe of all ages'*, alerta para uma questão-chave com implicações demográficas, sociais, económicas e de sustentabilidade das sociedades europeias, preconizando a desaceleração do crescimento da população europeia, e o subsequente declínio em diferentes espaços e tempos, países e regiões.

Paulatinamente, a partir do ano 2000, a problemática do envelhecimento passa a enformar o debate político como uma questão de cidadania, destacando-se a importância atribuída à participação das pessoas mais velhas na vida económica e social (G8 of 2000 *'Turin Charter on Active Ageing'*). Neste contexto, a *Estratégia de Lisboa* (2000) vem dar início a um conjunto de dinâmicas orientadas para políticas de cidadania em articulação com o desenvolvimento tecnológico e de investigação, com impactos ao nível da saúde, da educação, do trabalho, dos serviços prestados à sociedade e, em especial, de cidadania ativa. Esta orientação consagra assim a alteração das condições, dos contextos e das prioridades políticas face ao envelhecimento.

A título meramente ilustrativo de evidenciação desta mudança, destacamos, por exemplo, o *'i2010: A European Information Society for Growth & Employment'* (2005), visando a difusão de tecnologias da informação e comunicação como motor da inclusão e da qualidade de vida dos cidadãos 'mais velhos'; ou na sequência da *Declaração de Riga* (2006), que enfatizava a inclusão de grupos vulneráveis, o *Plano de Acção do Envelhecimento e das Tecnologias da Informação e da Comunicação* (2007), e a *Agenda Digital* (2010), orientada para a maximização do potencial das TIC junto dos cidadãos com maiores fragilidades, nomeadamente os 'mais velhos'; finalmente, um dos mais recentes marcos da política de envelhecimento, o *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações* (2012).¹

A par destes quadros políticos e normativos, a conceptualização do envelhecimento e a sua operacionalização através de metodologias de pesquisa orientadas para campos de investigação de diferentes áreas (e mesmo a emergência de novas disciplinas) acabou por enformar conceptualizações associadas ao fenómeno. Nesta 'revisão' encontramos também uma pluralidade de sentidos atribuídos ao envelhecimento enquanto 'processo biológico', mas cujos impactos nas esferas da estrutura

1 Em finais de 2011, a política de 'envelhecimento ativo e saudável' é lançado como uma parceria estratégica a nível europeu designada por *European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing* (2012).

social implicam, efetivamente, uma *ação global concertada*: **envelhecimento saudável** (OMS, 1980; Kaplan e Strawbridge, 1994), **envelhecimento bem-sucedido** ou **ótimo** (Baltes & Baltes, 1990), **envelhecimento produtivo** (Bass, Caro e Chen, 1993), **envelhecimento positivo** (Hepworth, 1995), **idade funcional** (Ballesteros, 2000), **envelhecimento ativo** (Walker 2002 e 2009; MIPAA/RIS 2002; AAI/UNECE 2014), **envelhecer bem no trabalho, na comunidade e em casa** (Comissão Europeia, 2007), e o **envelhecimento ativo e saudável** (Comissão Europeia, 2011).

A esfera política e as estruturas sociais constituem-se assim como os contextos nucleares de referenciação dos quadros conceptuais que configuram as orientações para o envelhecimento ativo (que se contrapõe ao conceito hermético de ‘idade avançada’), definindo os seus valores e significados, na concretização e na forma como a sua disseminação afecta e configura ‘soluções’ para os ‘*mais velhos*’.

A universidade como espaço de concretização de projetos individuais e de participação social

A percepção segundo a qual a Universidade alarga o espaço de impacto na sociedade como um todo $\frac{3}{4}$ designadamente através da sua abertura à comunidade e do acolhimento de desafios societais ligados ao incremento da longevidade e à urgência de mecanismos que sustentam a inclusão de uma nova geração de ‘mais velhos’ $\frac{3}{4}$ acabou por determinar a principal razão que conduziu à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os contextos de educação-formação na dinamização de práticas de envelhecimento ativo.

Nesta perspetiva, é importante destacar o papel da universidade enquanto agente de desenvolvimento local (Vega, 2009; Gomes, 2014). Particularmente, tendo por referência o conceito de responsabilidade social das organizações (Santos, 2011).

A estratégia inerente à responsabilidade social universitária, fundada em primeira mão no binómio universidade-educação, pressupõe o alargamento e consolidação da imagem e do papel da universidade perante as populações e territórios envolventes. Considerando a evidência demográfica do envelhecimento da população, e tendo em conta os traços de diversidade que demarcam internamente as condições e capacidades de gerações mais velhas (Alves, 2010; Oliveira 2007), os novos projetos que a universidade vem procurar acolher e promover, propõem potenciar uma gestão social do conhecimento mediante uma oferta educativa

(formal e não-formal) que privilegia o contacto entre gerações, procurando ultrapassar idadismos e a exclusão de grupos específicos.

A participação de estudantes ‘mais velhos’ na universidade

Em Portugal, a intensificação de algumas das recomendações e diretivas da União Europeia ao nível das políticas educativas gerou um novo impulso no acesso ao ensino superior (Alves, 2010). Tal, principalmente se se considerar um conjunto de dinâmicas estratégicas decorrentes da Cimeira de Lisboa 2000, enformadas por iniciativas de âmbito governamental, como a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo² ou a Reforma da Formação Profissional. Tais intervenções revelaram impactos significativos ao nível da aprendizagem ao longo da vida. Nomeadamente, por via da agilização do acesso ao ensino superior através da medida ‘maiores de 23’³ ou ainda pela possibilidade de conclusão de um grau de escolaridade com o reconhecimento, validação e certificação de competências a partir da experiência profissional acumulada dos indivíduos. A este nível destaca-se nomeadamente o papel dos Centros de Novas Oportunidades (entre outros operadores de educação e de formação), os quais acabaram por gerar dinâmicas favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade da população ativa, através da criação de um estímulo no acesso ao sistema de ensino (Abrantes, 2013).

A primeira década do século XXI retrata a melhoria efetiva das condições de acesso da população adulta à aprendizagem. Parte desta dinâmica é impulsionada pela proliferação de sistemas de educação e de formação não-formais que acabam por funcionar como mecanismos de

2 Cf. Lei 49/2005, DR 166, Série I-A, de 30 de Agosto, constitui a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; Decreto-Lei 64/2006, DR 57, Série I-A, de 21 de Março. Regulamenta as provas especialmente adequadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do art.º 12.º da Lei 46/86 de 14/10 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

3 Maiores de 23 designa uma medida de política educativa cujo objetivo principal assenta no aumento das aptidões e qualificações dos Portugueses, estimulando o ensino, potenciando a criação de novas oportunidades e o crescimento sociocultural do país através de uma oferta de recursos humanos mais qualificados. É preconizada através desta medida de política educativa a competitividade e a coesão social por via do acesso ao ensino superior, constituindo um dos ‘compromissos’ do Governo ao nível da política do ensino superior, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. É um objectivo consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber, o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, da capacidade para a sua frequência.

reforço de estratégias globais orientadas para colmatar lacunas educativas e aumentar os níveis de literacia da população adulta (cf. AA.VV, 2015). Desta forma, refletindo algumas das intenções já preconizadas no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão das Comunidades Europeias em 2000.

Paralelamente à tendência para o progressivo aumento do nível terciário de educação (OCDE, 2014) e da elevação do sistema de qualificações dos ativos em estratos etários mais avançados, constata-se a existência de um conjunto de fatores complexos, que cruzam condições económicas e sociais com a consolidação de quadros normativos e simbólicos geradores de dinâmicas de participação dos indivíduos em ciclos de vida tardios. O reconhecimento do princípio segundo o qual todas as idades e contextos de vida constituem tempos e lugares de aprendizagem não é por si só uma *novidade história* (Alves, 2010). Contudo, revela a mobilização de práticas de *lifelong learning* associadas a uma política educativa estruturada, com especial impacto a partir de meados da década de noventa do século XX. É neste contexto que a aprendizagem ao longo da vida se desenvolve como um dos meios mais importantes de promoção da participação ativa de cidadãos, atualizando debates e concepções que enformam os processos de educação e de aprendizagem (AA.VV, 2015).

Num contexto societal global atravessado pela inovação técnica e científica em todas as esferas da vida social, a informação e o conhecimento constituem a matéria-prima de um crescente número de atividades e esferas de participação social. Tal contribui para reforçar o protagonismo da instituição universitária, e constitui razão adicional para que o ensino superior se torne estrategicamente recetivo à população adulta (Oliveira, 2007). De resto, numa orientação que se reflete, como referido atrás, no acréscimo de procura de educação, nomeadamente no patamar superior de ensino.

Estudos recentes (ESS, 2012; AA.VV, 2015) revelam que independentemente do tipo de educação ou de aprendizagem (formal ou não-formal),⁴ a formação ao longo da vida constitui, precisamente, uma base comum de produção de conhecimento, de saberes e de competências. Tal, ainda que com diferentes formas de medida, traduz a incorporação de vantagens e de significados ao nível da caracterização de determinada estrutura social: em dimensões de qualificação ou de literacia, de atualização de competências associadas a determinada profissão, etc.

O progressivo aumento dos estudantes adultos inscritos em ciclos de estudos do ensino superior traduz esta abertura das estruturas

educativas à população adulta (Oliveira, 2007). Neste sentido, o défice educativo da população portuguesa verificado nomeadamente em relatórios da OCDE, marca-se por uma clara evolução positiva. Todavia, continua a destacar aquele que é o designado ‘duplo envelhecimento’, correspondente à tendência para a diminuição da participação do número de jovens no ‘ensino terciário’ e ao aumento do número de adultos. Esta realidade tem impactos ao nível destas estruturas de ensino, contribuindo para que, perante a necessidade de ocupar vagas e criar condições favoráveis à participação de públicos ‘não-tradicionais’ (Simões, 2006), as instituições universitárias procurem implementar estratégias de captação de novos públicos.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Ciência (DGEEC/DSEE, 2014) e considerando aqueles que constituem os ‘novos públicos do ensino superior’, no ano letivo 2012/2013, o peso de diplomados com mais de 50 anos representou 3,2% face ao total (contra 2,9% em 2011/2012). Estes dados de participação assumem uma expressão mais marcada ao nível da conclusão de cursos de Licenciatura ou 1º ciclo. Outras fontes (Correia e Mesquita, 2006) indicam que estes ‘novos públicos’, tendencialmente, não transitam de uma forma direta do ensino secundário, são mais velhos e tendem a beneficiar de medidas de políticas favoráveis ao seu ingresso no sistema (por exemplo, a medida de política educativa já indicada ‘maiores de 23’ não se orienta especificamente para quem tem mais de 50 anos de idade, mas é um facto que os estratos etários superiores que participam nas estruturas de ensino superior têm beneficiado largamente da mesma).

4 Na classificação de *educação formal* e *educação não-formal* é aplicada a conceptualização de Luís Castanheira Pinto (2005). Segundo o autor, a **educação formal** associa-se ao que normalmente se designa as escolas e as universidades na qualidade de instituições de ensino ‘tradicionais’, focalizadas no papel social do professor e do aluno. Ao sistema educativo de tipo formal são reportadas diferentes etapas de desenvolvimento escolar (anos académicos), devidamente graduadas e sujeitas a uma avaliação quantitativa, organizadas por disciplinas (ou unidades curriculares) e cujos conteúdos programáticos são aprovados e reconhecidos por órgãos competentes. Até determinado nível educativo o ensino formal é obrigatório, sendo regulamentado por lei. Relativamente à **educação ou formação não-formal**, o autor define tratar-se de um processo de aprendizagem social centrado no educando ou no formando por via de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal, mas contextualizadas (na maior parte dos casos) no âmbito de missões específicas das organizações. Ainda que as duas tipologias educativas possam gerar dinâmicas em contextos de educação diferenciados, o autor afirma a existência de complementaridade entre ambos os sistemas de educação-formação.

Estruturas de educação-formação: práticas de inclusão dos mais de 50 anos de idade

Delimitada a importância das estruturas educativas naquelas que poderão constituir as opções por experiências de educação-formação nos ciclos de vida mais avançados dos indivíduos, e dado que a presença destes ‘novos públicos do ensino superior’ tem vindo a refletir uma parte considerável do estrato etário, apresentar-se-ão de seguida alguns dados (ainda que preliminares) daquela que é a componente extensiva do projeto de doutoramento que enforma o presente estudo de caso. Este tem por referência substantiva alunos com mais de 50 anos que frequentam ciclos de estudos formais da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL).⁵

É importante referir que a circunscrição do corpus empírico a alunos com 50 e mais anos prende-se com a delimitação convencional do objeto de estudo ao público-alvo das Universidades de Terceira Idade (UTI). Esta idade estabelece o limiar mínimo para inscrição numa UTI, de acordo com as normas genéricas da RUTIS — Associação Rede de Universidades de Terceira Idade.⁶

Enquanto entidade de acolhimento de um número cada vez mais alargado de estudantes adultos inscritos nos vários ciclos de estudos, a FLUL tem vindo a revelar um progressivo interesse acerca destes públicos. Tal concretiza-se designadamente na recolha de informação sistemática relativamente às opções, motivações e vivências em contexto universitário, incluindo o apuramento do seu nível de satisfação. Neste sentido, a instituição tem vindo a assumir um compromisso orientado para análises de cariz científico, abertura a projectos de educação não-formal, e ainda para a promoção de metodologias pedagógicas de integração entre práticas de ensino formal e não-formal (voluntariado de alunos do formal no Projecto de Universidade Sénior na Universidade, realização de trabalhos académicos junto da população sénior, participação em seminários e workshops conjuntos, etc). A heterogeneidade do público que procura experiências na Universidade em

5 Instituição onde a doutoranda desenvolve a sua atividade profissional. O projeto de doutoramento considera uma análise comparativa das preferências e orientações de alunos com mais de 50 anos por experiências de educação formal (inscritos num dos ciclos de estudos da FLUL) e na-o-formal (inscritos no Projeto de Universidade Sénior na Universidade), como forma de vivenciar ativamente o envelhecimento.

6 Cf. <http://www.rutis.org/documentos/conteudos/guiatecnico2012.pdf>

geral, e a existência de um número alargado de estudantes mais velhos em particular, constitui a essência de alguns dos novos desafios que tendem a colocar-se hoje à própria estrutura de ensino. Tal enquadramento confere assim uma pertinência acrescida ao presente estudo, já que os resultados e análises que iremos produzir constituirão um contributo de conhecimento para sustentar a tomada de decisão a esse nível.

Resultados: alunos integrados em planos de educação formal (FLUL)

A estruturação do instrumento de recolha de dados da análise extensiva orientada para o ensino formal incidiu naquele que é o enquadramento conceptual em torno do envelhecimento ativo e em dois referenciais-chave de análise dos estudantes do ensino superior (Martins, Mauritti, Costa, 2005 e 2008). Esta contextualização permitiu a transposição das principais dimensões de análise, nomeadamente, a definição das trajetórias escolares e profissionais dos estudantes com mais de 50 anos inscritos nos diferentes ciclos de estudo da FLUL; a caracterização das condições sociais de vida em termos de recursos, consumos e autoavaliações (papel dos contextos familiares, do Estado, do trabalho e meios de vida, dos padrões de consumo, de participação social e práticas sociais deste segmento etário).

Na tentativa de conciliação da necessidade de obter informação credível e abrangente e limitar os custos inerentes à aplicação de um inquérito por questionário, optou-se pela utilização da plataforma *Limesurvey* para a recolha de dados quantitativos destes estudantes. Ainda que à partida se possa considerar que a utilização de um questionário em suporte electrónico (*online*) não constitui o instrumento mais adequado para o público-alvo em causa, considerando a idade, concluiu-se que poderíamos estar a basear-nos num estereótipo face ao público-alvo. A propósito, importa sublinhar que estes estudantes, tal como todo o corpo discente inscrito nos diferentes ciclos de estudos da FLUL, estão obrigados à exigência de utilização de e-mail e de plataformas informáticas comuns na comunicação com a instituição, incluindo serviços académicos, acesso a recursos, contacto com professores e restantes colegas.

A versão final do inquérito por questionário online foi lançada entre os meses de Maio e Julho de 2014, após um pré-teste para aferir questões técnicas e de interpretação. Considerou-se pertinente aplicar

o inquérito ao universo dos estudantes com mais de 50 anos de idade inscritos no ano letivo 2013/2014 nos vários ciclos de estudos formais da FLUL, perfazendo um total de 227 inscrições.⁷ O convite para a participação no estudo foi enviado por e-mail acompanhado por uma carta do Director da FLUL, no qual era feita a apresentação do estudo e indicado um contacto para esclarecimentos e informações acerca do mesmo. O anonimato foi garantido a todos os participantes através de codificação automática na plataforma electrónica. Ao longo do período em que o questionário esteve ativo, o sistema informático ia enviando e-mails a lembrar a necessidade de preenchimento do inquérito de forma a possibilitar o aumento da taxa de resposta. Do total das convocatórias enviadas obtiveram-se 107 respostas válidas (campos corretamente preenchidos, respostas válidas e tratáveis estatisticamente), correspondente a uma taxa de resposta de 47%.

A amostra recolhida (figura 13.1) replica a estrutura do universo de estudantes com mais de 50 anos de idade da FLUL, em todos os elementos gerais de informação disponível, nomeadamente na distribuição por ciclo de estudos, ano de escolaridade e sexo.

A estrutura do inquérito por questionário dividiu-se em duas partes (de forma a facilitar a leitura e o preenchimento) e conduziu à recolha de informação em quatro dimensões de análise distintas, a saber:

- *caracterização sócio-profissional*, em termos de trajetória profissional e escolar e recursos e condições sociais de vida (perspetiva diacrónica e sincrónica, referenciada ao grupo doméstico de origem e atual);
- *relações de sociabilidade no contexto universitário* (rede de relacionamentos e alargamento de contactos, integração num espaço tipicamente frequentado por estudantes mais jovens, apuramento de comportamentos que conduzem a idadismos, etc);
- *práticas e orientações de participação nas actividades de educação-formação e as implicações no seu bem-estar* (formulação de escolhas e opções, perceções sobre as aprendizagens e avaliações da experiência em termos dos seus efeitos no bem estar e qualidade de via).

7 Da base de dados inicialmente fornecida pelos Serviços Académicos da FLUL retiraram-se duplicações de estudantes que, estando inscritos num ciclo de estudos também estariam inscritos em disciplinas de regime livre. Destes 64 estudantes estão inscritos num curso de 1º ciclo; 68 frequentam um curso de 2º ciclo; 58 estudantes estão no 3º ciclo e 37 estudantes estão inscritos em cadeiras de regime livre do 1º ciclo de estudos (Cf. figura 12.1).

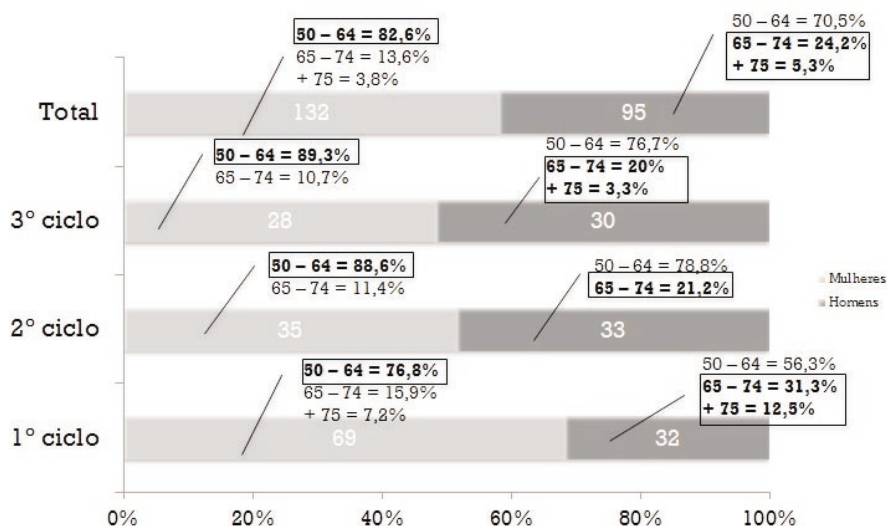


Figura 13.1 Estudantes +50 da FLUL (2013/14)

Fonte: Serviços Académicos da FLUL.

Perfis sociodemográficos e socioprofissionais

Uma caracterização da distribuição dos estudantes inscritos nos diversos ciclos de estudos revela que, em geral, estamos diante uma **população maioritariamente do sexo feminino** (prevalente em todos os ciclos de estudo). Tal apesar de à medida que se avança no grau académico, a incidência que demarca a participação feminina conhecer uma progressiva diminuição. No geral, a heterogeneidade associada aos adultos é tanto mais evidente quanto mais se avança na idade, principalmente em termos de opções por áreas de estudo e por género.

Os dados destes estudantes revelam outros traços de diferenciação: a média etária situa-se nos **59 anos de idade**, a área de História constitui o domínio científico que concentra a maior parte das opções nos diferentes ciclos de estudos (especialmente 2º e 3º ciclos) e demonstra que estamos diante de um grupo cujo ingresso na FLUL é relativamente recente (daí a concentração ao nível da Licenciatura) — 53% ingressou na instituição entre os anos letivos de 2009/10 e 2011/12.

Relativamente aos rendimentos mensais dos alunos (dos próprios e do agregado) constata-se que superam os valores médios nacionais para o ano de referência de 2014: 21,5% refere possuir rendimentos mensais superiores a 2.000 euros e para 43,9% dos inquiridos os rendimentos mensais do agregado são superiores a 2.000 euros.⁸ Este quadro permite pois reforçar a perceção de que estamos perante um segmento da população marcado por forte distintividade social nos seus padrões de vida (Mauritti, 2004)

A maior parte dos inquiridos (43%) refere que o principal meio de vida provém do seu salário mensal (trabalho subordinado ou por conta própria), seguindo-se os que nomeiam a pensão de reforma (30%). Dos inquiridos reformados que responderam à questão do rendimento mensal, perto de 2/5 auferem uma pensão de reforma superior a dois mil euros e apenas um segmento residual (4%) auferem pensão até 499,00 euros. Reitera-se deste modo o traço de distinção face aos valores médios para Portugal: no ano em referência, 2013, 84 % dos pensionistas de velhice do regime geral da Segurança Social auferiam pensões até 500,00 euros (cf. ISS/MSESS, PORDATA).

A caracterização de classe permite verificar que cerca de 2/3 destes estudantes têm posicionamentos sociais nos **profissionais técnicos e de enquadramento**⁹ (claramente prevalentes no segmento atualmente em situação de reforma), e pouco mais de 1/4 incorporam a categoria de elite dos empresários, dirigentes e profissionais liberais 3/4 esta envolvendo com maior incidência alunos que conciliam as atividades de estudo com o exercício de uma atividade profissional. Com uma expressão mais residual e distribuição semelhante entre ativos e inativos, destaca-se ainda o segmento de empregados executantes (10,9% do conjunto), no caso envolvendo essencialmente trabalhadores de base dos serviços de escritório.

Pouco mais de metade dos estudantes inquiridos são casados (51%), seguindo-se os divorciados (21%). No conjunto destes estudantes são 15% os que referem '*viver só*', destes 8% são divorciados, 5% solteiros e 2% viúvos. Reforçando traços de favorecimento social já assinalados atrás, no todo da amostra 80% reside em casa própria.

8 De acordo com os dados dos Censos 2011 (INE) o valor médio do rendimento mensal líquido da população empregada em Portugal no ano de 2010 é de 781,00 euros.

9 Para clarificação, de conceções teóricas e de operacionalização da tipologia ACM que enquadra esta classificação de classe ver Machado e outros, 2003.

Se considerarmos as trajetórias escolares e de formação ao longo da vida destes estudantes, constata-se perfis de escolarização muito melhorados no respetivo coorte geracional, reforçados por itinerários de vida marcados por escolhas orientadas para a educação-formação. Efetivamente, entre os estudantes que compõem a amostra, aos 18 anos de idade, 19% possuía até 9 anos de escolaridade e 36% o ensino secundário. Aos 50 anos de idade, revelam trajetórias escolares orientadas para o incremento de estudos-formação em simultâneo com as suas trajetórias profissionais (apenas 4% indicou possuir até 9 anos de escolaridade aos 50 anos de idade, e baixa para 14% os que declaram ter ensino secundário).

As novas sociabilidades estabelecidas na universidade

Na operacionalização dos conceitos inerentes à rede de relações de sociabilidade e de amizade no contexto universitário da FLUL, uma análise à natureza e qualidade de vida social destes estudantes com mais de 50 anos de idade revela a existência de relações de integração entre colegas e professores marcadas pelo envolvimento em questões relacionadas com as aulas, com o curso e ainda com a partilha de experiências de vida ou aprendizagens prévias. Não obstante, tendencialmente, os estudantes mais velhos manifestam-se reservados e seletivos face ao estabelecimento de equipas com colegas $\frac{3}{4}$ por exemplo, frequentemente, preferem realizar trabalhos individualmente e não em grupo (e quando o fazem optam por pequenos grupos compostos, regra geral por pessoas do mesmo sexo). As relações intra-grupos de trabalho embora incidindo sobretudo sobre questões ligadas ao contexto académico, tendem a pautar-se por alguma regularidade de contactos.

Apesar disto, de um modo geral, conforme se pode constatar pela figura 13.2, o espaço da FLUL proporciona ao grupo dos estudantes 'mais velhos' uma rede de sociabilidades e de contactos junto dos colegas mais novos, reveladora de uma boa aceitação social e pessoal. De acordo com os inquiridos, verifica-se que a 'idade' não parece constituir por si só um elemento de discriminação generalizado entre colegas (84% dos indivíduos indicou não reconhecer a existência de diferenças de tratamento em função da discrepância de idades).



Figura 13.2 Relações de sociabilidade

Fonte: Inquérito aos estudantes da FLUL com mais de 50 anos de idade (ano letivo 2013/2014).

Níveis de participação e razões de escolha

Relativamente às formas de participação destes estudantes são as atividades educativas e desportivas aquelas que constituem as tipologias mais referidas e que se revestem de maior regularidade (figura 13.3). Aproximadamente 1/3 dos inquiridos revela uma participação diária nas actividades de educação e desportivas, transmissor das implicações no seu bem-estar e da importância que o espaço de partilha intergeracional (que configura a FLUL) assume na sua vivência ativa do envelhecimento.

Os diferentes níveis de participação social distribuem-se de uma forma heterogénea pelo conjunto de estudantes. Essencialmente, quem participa em atividades de voluntariado ou de desenvolvimento tende a orientar os seus interesses para projetos na respetiva área de residência ou comunidade específica, e não tanto para a mobilização nas atividades de voluntariado promovidas pela FLUL. Tal consubstancia o facto, bem notório no elenco de esferas de participação e mobilização cívica que os ocupam (figura 13.3), de que de forma concomitante às orientações para atividades de educação-formação, estes adultos desempenham ainda outros papéis sociais diferenciados. As participações em

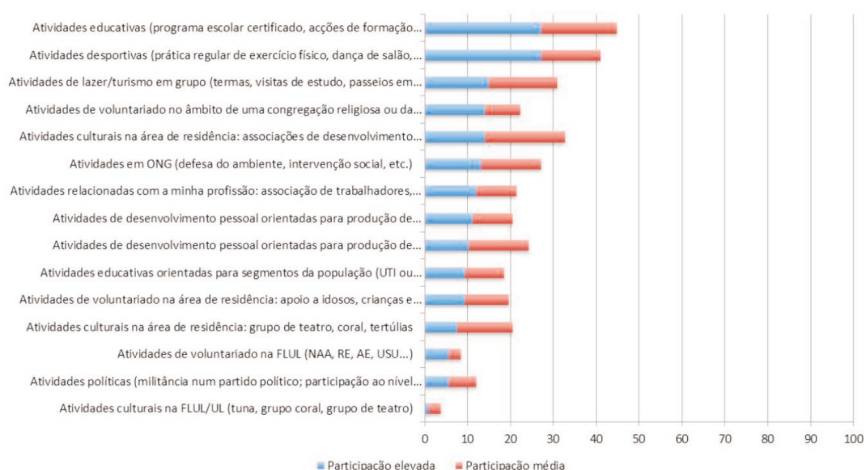


Figura 13.3 Tipologias de Participação Social e Comunitária

Fonte: Inquérito aos estudantes da FLUL com mais de 50 anos de idade (ano letivo 2013/2014).

diversas ações — especialmente de voluntariado — mobilizam-nos em responsabilidades várias na família, na esfera profissional e comunitária. Nas suas orientações a FLUL apresenta-se, assim, acima de tudo, um contexto de consolidação e certificação de aprendizagens, e não tanto um espaço para o envolvimento em actividades extra-curriculares^{3/4} onde a sua mobilização é mais atenuada, comparativamente com os seus colegas mais jovens.

Notas conclusivas

O estudo empreendido junto dos alunos da FLUL com 50 e mais anos, assimila a este segmento traços de distintividade e favorecimento social, que demarcam de forma significativa as suas escolhas para o ensino formal. Com um perfil de escolarização muito melhorado no respetivo corte etário e níveis de rendimentos posicionados acima da média da população adulta em geral, estes indivíduos espelham trajetórias profissionais e escolares de sucesso, e permanentemente marcadas por experiências de aprendizagem ao longo da vida.

Uma outra importante constatação é a importância atribuída à dimensão ocupacional da educação-formação, em muitos casos suplantando mesmo a dimensão cultural, de cidadania e de aprendizagem. Aquela

emerge, em primeiro lugar, como um meio de ocupar o tempo enquanto vão desenvolvendo outras actividades (desportivas, culturais, associativas, voluntariado, familiares, lazer). Representa, além disso uma estratégia ativa de ajustamento e organização da vida, através da qual se procura alcançar o equilíbrio e auto-estima. Neste quadro, o contexto de formação-educação poderá ser entendido como um meio para empregar o tempo, particularmente nas experiências que implicaram alterações profundas na organização quotidiana dos tempos de vida: por desemprego, pré-reforma, reforma, saída dos filhos, perda do conjuge, entre outras.

Referências bibliográficas

- AA.VV (2015), "Educação e formação de Adultos, Aprender", *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, em:
<http://www.direitodeaprender.com.pt/revista-aprender-no-34>.
- Abrantes, P. (2013), *A Escola da Vida. Socialização e Biografia(s) da Classe Trabalhadora*, Lisboa, Mundos Sociais.
- Alves, M.G. (ed.) (2010), *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*, Monte de Caparica, UIED — FCT/UNL.
- Ávila, P. (2013), "Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados", *Sociologia*, 17/18, pp.307-337.
- Beggs, B., Kleparski, T., Elkins, D., Hurd, A. (2014), "Leisure Motivation of Older Adults in Relation to Other Adult Life Stages", *Activities, Adaptation & Aging*, 38 (3), pp. 175-187.
- Birmingham Policy Commission (2014), *Healthy Ageing in the 21st Century: The Best is Yet to Come*, Birmingham, University of Birmingham Press.
- Caradec, V. (2009), "Vieillir, un fardeau pour les proches?", *Lien Social et Politiques*, 62, pp. 111-122.
- Caramujo, M.S, Ferreira, J.A. (2007), "Educação e formação de adultos e bem-estar: Estudo longitudinal", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), pp. 207-222.
- Capucha, L. (2014), "Envelhecimento e políticas sociais em tempos de crise". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 74, pp. 113-131.
- Chamahian, Aline (2009), "Vieillissement actif et enjeux de la formation dans le temps de retraite", *Lien Social et Politiques*, 62, pp. 59-69.
- Machado, FL, Costa AF, Rosário M, et al. (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- DGEEC/DSEE (2014), *Perfil do Aluno 2012/2013*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- Gomes, C.T. (2014), “Responsabilidade social universitária: que impactos sociais nas práticas de envelhecimento activo?” in Cordeiro, A. M. Rochette; Alcoforado, Luís; Ferreira, A. (coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra, DG-FLUC.
- Correia, A.M.R e Mesquita, A. (2006), *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Sílabo.
- European Commission, Special Eurobarometer 378, Active Ageing, January 2012.
- Fonseca, A.M. (2004), *O Envelhecimento: Uma Abordagem Psicológica*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, A., Lemos, R., Marques, S., Batista, M. (2012)., “Envelhecimento Demográfico — Número Temático”, *Sociologia*, 2012.
- Mauritti R. (2004), “Padrões de vida na velhice”, *Revista Análise Social*, XXXIX (171), pp. 339-361.
- Machado, P. (2007), *As Malhas que a (C)idade tece. Mudança social, Envelhecimento e Velhice em Meio Urbano*, TPI 44, Lisboa, LNEC.
- Moura, A. M. (2005), *Projectos da Nova Idade: o Pós Reforma Nas Sociedades Modernas*, Lisboa, ISCTE, Dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Novas Tecnologias de Informação, 192 p.
- Oliveira, A.L. (2007), “Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41-3, pp. 43-76.
- Oliveira, Albertina Lima de (Coord.) (2013), *Promoting Conscious and Active Learning Aging. How to Face Current and Future Challenges?*, Coimbra, Coimbra University Press.
- OECD (2014), *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-SocietyAtAGlance2014.pdf>
- Paúl, C. (1992), “Satisfação de vida em idosos”, *Psychologica*, 8, pp. 61-80.
- Rosa, M.J.V. (1996), “Envelhecimento demográfico: proposta de reflexão sobre o curso dos factos”, *Análise Social*, 139, pp. 1183-1198.
- Rosa, M.J.V. (2012), *O Envelhecimento da População Portuguesa*, Lisboa, FFMS.
- Santos, M. J. (2011), “Corporate social responsibility in SME's: strategies, motivations and obstacles”, *Social Responsibility Journal*, 3 (7), pp.490-508.
- São José, J., Teixeira, A. R. (2014), “Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica”, *Análise Social*, 210, pp. 2182-2999.
- Schneeweis, N., Skirbekk, V. e Winter-Ebmer, R. (2012), “Does schooling improve cognitive functioning at older ages?”, *SHARE Working Paper Series* pp. 9-2012.
- Tomás, L. (2003), *Novos Velhos. Idade e Actividade na Conjugação dos Tempos de Trabalho*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Ponta Delgada, Universidade dos Açores — DHFCS.
- Vega, N.R. (2009), “Necesidades emergentes y responsabilidad social universitária”, *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 65-76.